

**W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci**

Katarzyna Gawlicz, Jolanta Zwiernik

This item was submitted to the oPUB Repository of the University of Lower Silesia.

**Citation:** Gawlicz, K., & Zwiernik, J. (2014). W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci. In B. Kutrowska, & A. Pereświet-Sołtan (Eds.), *Poprzez praktykę do profesjonalizmu: przygotowanie do zawodu nauczyciela* (pp. 175–206). Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.

**Version:** Publisher's version

CC BY  
<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>

*Katarzyna Gawlicz, Jolanta Zwiernik*

## W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci

---

### Szanse i bariery w pracy nauczyciela przedszkola

Praktyki społeczno-kulturowe obecne w instytucjach opieki i edukacji dla małych dzieci od wielu już lat są obiektem naszych zainteresowań badawczych. Przyglądając się im, stwierdzamy, że w naszej opinii, zawód nauczyciela przedszkola jest, w powszechnym odczuciu, niesłusznie niedoceniany. Za jego atrakcyjnością, naszym zdaniem, przemawia:

1. brak uciążliwości związanych z charakterystycznym dla szkoły systemem klasowo-lekcyjnym, wiążącym się z unieruchomieniem dzieci w ławkach i podziałem czasu na lekcje i przerwy;
2. brak podziału na przedmioty, wymuszające przerzutność uwagi z jednego obiektu i rodzaju aktywności na inny, nierzadko całkowicie odmienny, co jest typowe dla szkół funkcjonujących w modelu tradycyjnym;
3. kontakt z dziećmi, dla których przedszkole jest często pierwszą instytucją, do jakiej przychodzą po opuszczeniu domu rodzinnego, co powoduje, że są to dzieci „nieskażone” dawniejszymi przyzwyczajeniami, wynikającymi z pobytu w innej placówce, o innych regułach funkcjonowania;
4. kontakt z dziećmi, będącymi w dynamicznej fazie rozwoju, ciekawymi świata, pytającymi. Zdaniem wielu badaczy, wiek

3-5 lat jest decydujący dla sposobu, w jakim człowiek będzie kontaktował się ze światem w swoim dorosłym życiu;

5. kontakt z rodzicami, którzy nierzadko przejawiają szczególne zainteresowanie losem dziecka (zwłaszcza, jeśli jest to ich pierwsze dziecko), które po raz pierwszy pozostaje bez ich opieki w obcym dla siebie środowisku (zob. Zwiernik, 2006).

To tylko niektóre z przesłanek, składających się na niezwykły, naszym zdaniem, potencjał zawodu nauczyciela przedszkola sprawiający, że może to być zawód wyjątkowo kreatywny i, co za tym idzie, głęboko satysfakcjonujący. Tymczasem, w opinii samych zainteresowanych (148 osób badanych), prawie połowa (46%) ocenia swój zawód negatywnie, a zdecydowana większość (79%) określiła jego pozycję jako niższą w porównaniu z innymi zawodami, a także w stosunku do nauczycieli wyższych szczebli edukacji (Rożek, 2011). Uzasadniając swoje stanowisko, nauczycielki wskazywały na niskie zarobki, krótsze, w porównaniu ze szkołami, wakacje i ferie zimowe, wyższe pensum dydaktyczne, zbyt dużo dzieci w grupie i gorsze warunki pracy, hałas, brak przerw, zbyt wczesne godziny pracy, praca zmianowa, przerost biurokracji, stale zmieniające się przepisy wprowadzające nowe obowiązki, infantylne traktowanie w odbiorze społecznym przejawiające się w stwierdzeniach: *zawód prosty, łatwy, niewymagający kwalifikacji; co to za praca, tylko kawa i klocki; pracują w nim przedszkolanki, nianie, opiekunki* (tamże, s. 415-416).

W efekcie, pomimo wysokich wymagań dotyczących kwalifikacji nauczycieli przedszkola<sup>3</sup> i formalnej zmiany nazewnictwa, prowadzącej do uznania, że nauczyciel przedszkola jest wysokiej klasy specjalistą, to zarówno w świadomości społecznej, jak i w opiniach samych zainteresowanych, nauczyciel przedszkola lokuje się nisko w hierarchii społecznego prestiżu i traktowany jest jako nauczyciel „gorszej kategorii” w porównaniu z nauczycielami pracującymi w szkole. Skutkuje

<sup>3</sup> W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12.03.2009 (Dz. U. z dnia 27.03.2009) w § 4 określono, że kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach i klasach I-III szkół podstawowych posiada osoba, która ukończyła studia wyższe (magisterskie lub studia pierwszego stopnia) lub zakład kształcenia nauczycieli w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym.

to niskim poczuciem własnej wartości wielu osób wykonujących ten zawód, częstymi przejawami wypalenia zawodowego, niechęcią do zmian i podejmowania nowych wyzwań.

Nasze doświadczenia, bazujące na badaniach partycypacyjnych w charakterze aktywnego uczestnika zdarzeń edukacyjnych oraz wieloletnie kontakty ze studentkami-nauczycielkami przedszkola<sup>4</sup>, pozwalają wskazać także inne, dotychczas niewymienione, utrudnienia obecne w pracy nauczyciela przedszkola, powodujące gaszenie zapału nierzadko cechującego osoby rozpoczynające pracę w tej instytucji.

Jednym z nich jest, obowiązujące w większości znanych nam placówek, **planowanie pracy** z podziałem na plan roczny, plany miesięczne i tygodniowe, choć analiza dokumentów ministerialnych nie przyniosła rezultatu w postaci odnalezienia zarządzenia, które by taki właśnie sposób planowania zalecało. Równie dobrze można sobie wyobrazić plan cztero- lub dwumiesięczny, czy uwzględniający najbardziej naturalny podział, na cztery pory roku. Czas podległy planowaniu wyznacza czas realizacji planu, co ogranicza swobodę nauczyciela w dysponowaniu nim. Dodatkowym utrudnieniem są święta i uroczystości, których obserwowany przez nas przebieg wskazuje na to, że przeważa w nich forma „pokazywania się” nad „dzieleniem się” (Barnes, 1988), co wymaga kolejnych porcji czasu przeznaczonych na przygotowanie się do pokazu.

Innym czynnikiem, w naszym przekonaniu znacznie ograniczającym obszar nauczycielskiej niezawisłości, są różne formy **kontroli i pedagogicznego nadzoru**, któremu nauczyciele są nieustannie poddawani, na co wskazują dzielące się z nami swoimi odczuciami nauczycielki i dyrektorki przedszkoli. W ich opinii tym, na co szczególnie zwracają uwagę osoby kontrolujące, jest tempo i sposób realizacji treści programowych. To one, a nie dzieci i przejawy ich rozwoju, są tym, czemu poświęca się bogatą dokumentację, zarówno w dziennikach pracy nauczycielek, jak i w dokumentach pokontrolnych.

<sup>4</sup> Jolanta Zwiernik realizowała wraz z dwiema nauczycielkami trzyletni program „Alternatywa w edukacji przedszkolnej”, Katarzyna Gawlicz prowadziła trwające dwa i pół roku badania etnograficzne w przedszkolach, a od niemal dwóch lat organizuje regularne spotkania robocze dla nauczycielek przedszkola pod hasłem „Demokracja w przedszkolu”.

Być może, uczynienie z programu głównego instrumentu oceny pracy nauczyciela powoduje, że kolejnym czynnikiem hamującym swobodę jego poczynañ, jest wymagana **forma zapisu planowanych zajęć**, zwana konspektem, czy, częściej, scenariuszem. Kiedy prosimy studentki-nauczycielki przedszkola o pisemną formę przygotowania się do zajęć, zazwyczaj otrzymujemy scenariusze, w których cele zajęć zajmują nierzadko tyle samo miejsca, co ich planowany przebieg, akcentujący częściej aktywność nauczycielki niż dzieci. Oprócz przesadnej, naszym zdaniem, liczby celów, niepokój budzą także ich rodzaje: cele ogólne i operacyjne – obie te cechy powodują, że, w naszym przekonaniu, są one niemożliwe do zrealizowania podczas jednych zajęć. Jako przykład niech posłuży zapis scenariusza zajęć, w którym określono cele ogólne, takie jak: *stwarzanie sytuacji sprzyjających aktywizowaniu myślenia; doskonalenie sprawności umysłowych; wyzwalanie aktywności dzieci poprzez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie; doskonalenie sprawności plastycznych i aktorskich*. Cele operacyjne określono jako: *dziecko: uważnie słucha bajki czytanej przez nauczyciela, potrafi opowiedzieć treść słuchanej bajki, umie samodzielnie i logicznie myśleć, potrafi wykonać stawiane mu zadania, potrafi nawiązać kontakt z rówieśnikami, potrafi pracować w grupie, poprawnie wykonuje pracę plastyczną, aktywnie uczestniczy w zajęciach*. Odnosząc się do omawianego przykładu, uważamy, że żaden z wymienionych celów nie wskazuje, co stanowi o specyfice danego zajęcia, a wszystkie one są celami całej edukacji, nie tylko przedszkolnej i nieograniczonej wyłącznie do sytuacji tworzonych intencjonalnie przez nauczyciela. Dlatego, naszym zdaniem, odwoływanie się do celów ogólnych w każdym scenariuszu jest zbędne. Nauczycielki powinny o nich pamiętać i starać się je realizować w różnych sytuacjach, w jakie obfituje przedszkolna codzienność. Natomiast cele operacyjne powinny konkretyzować to, co nauczycielka zamierza zrobić na zajęciach, czym zainteresować dzieci. Pisanie celów operacyjnych w postaci sformułowań: *dziecko umie samodzielnie i logicznie myśleć, potrafi wykonać stawiane mu zadania, potrafi nawiązać kontakt z rówieśnikami* itd. nadaje im postać kategorii ogólnych i, naszym zdaniem, nadal nie wskazuje, czego miałyby dotyczyć zajęcia. Sugerujemy więc skonkretyzowanie celów i ograniczenie ich liczby do maksymalnie trzech. Po określeniu celu zajęć, w dalszej części scenariusza,

zamiast planowanego ich przebiegu warto zapisać komunikaty nauczyciela (pytania i/lub zadania) nadające sens podejmowanej przez dzieci aktywności.

Częstym elementem scenariusza zajęć jest także określenie metody - słowna, czynna, oglądowa, i formy organizacyjnej - zbiorowa, indywidualna; wymieniane na ogół w taki właśnie sposób (nadal ten sam scenariusz). Również ten zapis uznajemy za zbędny, gdyż trudno nam zrozumieć, jak mógłby on pomóc nauczycielowi w myśleniu o tym, jak zainteresować dzieci podczas kolejnego spotkania z nimi, a taki, w naszym przekonaniu, powinien być sens pisemnej formy przygotowania się do zajęć.

Konkludując, uważamy, że powszechna forma pisemnego przygotowania się nauczyciela przedszkola do zajęć jest czynnikiem blokującym swobodę nauczycieli w indywidualizowaniu tego aspektu ich pracy. W naszym przekonaniu, zmiana upraszczająca formę zapisu (ograniczenie liczby celów, rezygnacja z opisu metod i form organizacyjnych, zastąpienie planowania kolejnych czynności nauczyciela i dzieci komunikatami nauczyciela skłaniającymi dzieci do podjęcia aktywności) może spowodować koncentrację nauczyciela na własnych poczynaniach wspierających aktywność dzieci, a jednocześnie być wyrazem zaufania nadzoru pedagogicznego do intencji i kompetencji nauczycieli.

## Decyzyjność dzieci w przedszkolu

Opieranie się na tradycyjnych scenariuszach zajęć blokuje nauczycielki, ale może także sprawiać, że - nawet wbrew intencjom lub deklaracjom - dzieciom, realizującym kolejne punkty planu, w dużym stopniu odbiera się możliwość rzeczywistego wpływu na przebieg zajęć. Ograniczanie wpływu dzieci na zajęcia dydaktyczne jest jednak tylko jednym z aspektów szerszego procesu pozbawiania decyzyjności dzieci na rzecz dominującej roli osoby dorosłej, określającej, co będzie się działo w przedszkolu, kiedy i w jaki sposób. Warto zauważyć, że dzieci doskonale zdają sobie z tego sprawę, co dobrze pokazały badania, które jedna z nas prowadziła we wrocławskich przedszkolach<sup>5</sup>. Dzieci

<sup>5</sup> Badania prowadzone przez Katarzynę Gawlicz w latach 2004-2007 we wrocławskich przedszkolach, których wyniki zostały przedstawione w pracy doktorskiej,

wprost stwierdzały, że „pani jest większa, może robić, co chce. [A jak ktoś jest mniejszy] to nie może robić tego, co chce”<sup>6</sup>. Jedna z dziewczynek w następujący sposób opisała życie w przedszkolu, w którym dzieci robią to, co poleci im zrobić nauczycielka:

Pani musi tak powiedzieć: możecie się bawić. Wtedy się bawimy. A jak pani mówi: Siadamy, no to siadamy. I jak siadamy do stołu, to pani wtedy mówi: Siadamy do stołu. I kiedy zupa, to tak pani mówi: Zaraz będzie zupa. Siadamy na dywan. A kiedy już jest zupa, to pani wtedy mówi: Siadać do stołu i jeść. A kiedy Anita tak wolno je, widziałam, jak pani ją karmiła.

Jednocześnie, dzieci uczestniczące w badaniu komunikowały swoją potrzebę większego wpływu na codzienne życie w przedszkolu. Mówiły o tym, że nie podoba im się, że „pani zawsze rozkazuje” i że chciałyby „trochę sobie wybrać, troszeńkę”. Potrzeba decydowania w szerszym zakresie stawiała się szczególnie widoczna, gdy dzieci opowiadały o swoim wymarzonem przedszkolu. Pokazuje to poniższa rozmowa z dwiema sześciolatkami:

Tarane: A ja bym chciała, żeby w przedszkolu nie było na przykład tego, żeby nie było pani!

*Żeby nie było pani w przedszkolu? I co, żeby były same dzieci?*

Tarane: Fajnie! Byłoby super, nie? [...] Byśmy mogli się bawić same.

Dorota: No, i byśmy mogli sobie chodzić, gdzie chcemy.

Tarane: Ale tylko w przedszkolu, no bo ja bym tak na dwór, to bym nie poszła, bo... O, ja bym chciała jeszcze, żeby nie było pań, ale panie, żeby stały na straży wejść do przedszkola.

*Żeby nikt nie wszedł, tak?*

Dorota: Złodzieje. No bo żeby nikt nie wszedł, bo na przykład, jak my pójdziemy sobie na podwórko i ktoś wejdzie na podwórko, to będzie miło, że wszystkie dzieci zabierze ktoś? I mama będzie szukała po wszystkich kątach.

Tarane: Ja chcę jeszcze, żeby było tak. Albo żeby nie było pań, albo że tak, że jedna pani jest do gimnastyki, druga jest do karaty, trzecia jest na przykład...

Dorota: Na przykład do tańca!

Tarane: No. Jedna pani. I tak wszystkie. A zabawę to same dzieci organizują.

---

pt. *Preschools play with power. Constructing the child, the teacher and the pre-school in two Polish childcare institutions*, Roskilde University, 2009.

<sup>6</sup> Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytaty pochodzą z prowadzonych w czasie badań notatek terenowych i wywiadów. Wszystkie imiona zostały zmienione.

Co ciekawe, dziewczynki nie odrzucają zupełnie dorosłych. Rozumieją, że nauczycielki mają im do zaproponowania coś, czego one samodzielnie nie są w stanie zrobić (na przykład poprowadzić zajęcia lub zapewnić im bezpieczeństwo), ale wyraźnie domagają się wpływu na to, co będą robić. To one chcą zdecydować o tym, jakie oferty nauczycielki przyjmą, gdzie będą przebywać, jak będą się bawić.

Dziecięca potrzeba posiadania wpływu na swoje życie (a w tym na swoją aktywność poznawczą) znajduje liczne uzasadnienia. Warto tu zwrócić uwagę zwłaszcza na argumenty dotyczące uczenia się przez dzieci, wskazujące na to, że jest ono możliwe tylko wówczas, gdy dzieci będą autentycznie zainteresowane tym, co robią. Dzieci nie uczą się po prostu tego, czego są nauczane; ich uczenie się wiąże się w dużej mierze z ich własną aktywnością, a ta, z kolei, uwarunkowana jest inspirującym otoczeniem i mądrym wsparciem ze strony osób dorosłych, dającym dzieciom poczucie, że mogą zadawać pytania i swobodnie poszukiwać na nie odpowiedzi (Malaguzzi, 1998, s. 67; Braun, 2002, s. 7-12; Żylińska, w tym tomie). Lilian Katz twierdzi, że jedną z podstawowych potrzeb małych dzieci jest posiadanie poczucia, że życie ma sens, że jest ciekawe i daje zadowolenie. W kontekście wczesnej edukacji oznacza to, jak pisze Katz, że „należy włączyć dzieci w zajęcia oraz interakcje związane z zajęciami, które będą dla nich autentyczne, sensowne, atrakcyjne i absorbujące” (Katz, 2000, s. 11). Będzie to możliwe w dużo większym stopniu wówczas, gdy dzieci będą miały większą możliwość decydowania o swojej aktywności.

Odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego warto zwiększać decyzyjność dzieci, można szukać także w refleksji nad rolą przedszkola. Jak zauważa Peter Moss (2007), rola, jaką mogą odgrywać placówki dla małych dzieci, jest nieoczywista i zawsze jest przedmiotem wyboru. Jeśli dobra edukacja to edukacja, która przygotowuje do życia, a nie tylko do kolejnych etapów edukacyjnych, a jej celem jest „kształtowanie samoświadomości, umiejętności poznawania siebie, a także zachowań obywatelskich”, co oznacza „umiejętność podejmowania świadomych decyzji, zdawanie sobie sprawy z ich konsekwencji, gotowość do brania odpowiedzialności i uczestniczenie w życiu publicznym” (Giza, 2012, s. 17), możemy zadać sobie pytanie, czy przedszkole, w którym „pani rządzi”, a obszar decyzyjności dzieci są znacząco ograniczone, mogą zapewniać dobrą edukację? Czy dzieci, których aktywność



wyznaczają gotowe scenariusze zajęć i ogólnie przygotowane plany pracy, będą miały możliwość uczenia się dokonywania wyborów, wzięcia racji, argumentowania, a także rozwijania poczucia sprawstwa i przekonania, że coś od nich zależy, więc warto angażować się w życie swojej społeczności? Wydaje się to wątpliwe, o czym mogą świadczyć wyniki prowadzonych przez Agnieszkę Olczak badań nad umową społeczną w przedszkolu. Pokazały one, że w różnego rodzaju codziennych sytuacjach (jak, na przykład, spożywanie posiłków, zabawy, sytuacje zadaniowe lub kontakty społeczne) znaczna część dzieci nie wykazywała chęci proponowania umów i brania aktywnego udziału w ich formułowaniu, dominowały natomiast zachowania będące wyrazem zgody na proponowaną umowę (44 procent obserwowanych zachowań) lub obojętności dzieci wobec umów (15 procent). Wyniki te Olczak wstępnie wyjaśnia dominacją tradycyjnego modelu wychowania w rodzinie, opartego na wymogu posłuszeństwa, a także organizacją edukacji przedszkolnej, w której to dorośli arbitralnie rozstrzygają codzienne problemy, nie pozwalając na aktywność dzieci, w tym praktykowanie dochodzenia do porozumienia i zawierania umów (Olczak, 2010, s. 149-150).

### Czy można inaczej?

Jak można by zmienić tę sytuację? Co zrobić, żeby zarówno nauczycielki miały większe poczucie autonomii, samodzielności i sensowności swojej pracy, jak i dzieci mogły rozwijać się i uczyć się lepiej, zdobywając kompetencje, które pozwolą im być świadomymi, zaangażowanymi członkami grup społecznych, w których będą żyły? Jednym z możliwych rozwiązań jest podjęcie działań, które można by w skrócie określić za Peterem Mossem jako „wprowadzanie demokracji do przedszkola” (Moss, 2007). Oznaczałoby to różnego rodzaju rozwiązania zorientowane na wzmacnianie partycypacji zarówno dzieci, jak i dorosłych - nauczycieli i rodziców. Chodzi więc nie tyle o demokrację w sensie systemu politycznego, ale o rzeczywisty wpływ na życie placówki osób z nią związanych.

Moss podkreśla, że aby taki model można było wprowadzić w życie, trzeba najpierw zastanowić się nad tym, czym ma być przedszkole, czemu ma służyć, co mają z niego wynieść dzieci (tamże, s. 13). Czy

jeśli przedszkole ma być przestrzenią demokratyczną, możemy myśleć o nim jak o fabryce, w której surowy materiał poddawany jest obróbce i staje się gotowym produktem końcowym - dzieckiem pasującym do wyobrażenia zapisanego w modelu absolwenta (Katz, 1998, s. 42)? Albo jako o firmie, która ma przynosić zysk i odpowiadać na potrzeby swoich klientów, w tym przypadku przede wszystkim rodziców? Zdaniem Mossa, takie sposoby rozumienia przedszkola nie sprzyjają próbom wprowadzania demokracji. Może to stać się bardziej prawdopodobne, gdy wyobrazimy sobie przedszkole jako forum, na którym mogliby się spotykać i dyskutować nauczyciele, dzieci, rodzice, przedstawiciele społeczności lokalnej - dyskutować między innymi nad tym, czym placówka dla małych dzieci mogłaby być. Oznacza to więc, jak piszą Dahlberg i Moss, myślenie o przedszkolu w kategoriach etycznych i politycznych, a więc stawianie pytań „Dlaczego?” (Dlaczego taki model, takie wyobrażenie, takie cele, zadania?), a nie „Jak” (Jak osiągnąć zaplanowany z góry cel?) (Dahlberg, Moss, 2005).

Poza określeniem, czym miałyby być przedszkole, ważny jest także sposób rozumienia osób zaangażowanych w życie przedszkola. Jak postrzega się dziecko? Czy jest to puste naczynie, które trzeba dopiero napęłnić społecznie usankcjonowaną wiedzą, normami, wartościami, czy może kompetentny, inteligentny ekspert od własnego życia? Kim są rodzice? Czy to tylko klienci, kupujący usługę opiekuńczą, czy posiadający określone doświadczenia i wiedzę obywatele, mający wpływ na to, co dzieje się w przedszkolu? A nauczyciele? Czy to pracownicy techniczni, realizujący zadania przewidziane dla nich w programie nauczania i scenariuszach zajęć, czy praktycy demokracji? Zdaniem Mossa, jeśli przedszkole ma być przestrzenią demokratyczną, w każdym przypadku konieczne jest przyjęcie drugiego sposobu rozumienia (Moss, 2007, s. 17-18).

Co wprowadzanie demokracji do przedszkola może oznaczać w praktyce? W dalszej części tekstu omawiamy trzy przykłady rozwiązań z różnych miejsc, nie po to, by dać niezawodną receptę lub wzór do naśladowania, ale by pokazać możliwości innego rodzaju myślenia o wczesnej edukacji niż dominujące w polskich placówkach oraz zastanowić się nad tym, czego moglibyśmy się z tych rozwiązań nauczyć.

## Sieć przedszkoli i żłobków w Reggio Emilia (Włochy)

Reggio Emilia to miasto w północnych Włoszech, w którym od kilkudziesięciu lat rozwijany jest niezwykle ciekawy system edukacji i opieki dla dzieci od 3 miesiąca do 6 roku życia (szerzej zob.: Karwowska-Struczyk, 2012, s. 219-261, 2011, s. 48-72; Maj, 2010, 2011, 2013). U jego podstaw leży aktywność lokalnych społeczności, które, pchnięte doświadczeniem horroru II wojny światowej, zastanawiały się nad tym, co zrobić, aby kolejne pokolenia nie dały się porwać ideologiom takim jak faszyzm. Odpowiedzi upatrywano w edukacji. W praktyce, przełożyło się to na tworzenie przez lokalną społeczność małych przedszkoli, które miały w inny niż wcześniej sposób wychowywać i uczyć dzieci. Istotę tego odmiennego podejścia do edukacji zwięźle wyraził jeden z burmistrzów Reggio Emilia, przypominając, że „doświadczenie faszyzmu nauczyło [mieszkańców], że ludzie podporządkowani i posłuszni są niebezpieczni, i że budując nowe społeczeństwo trzeba koniecznie zapamiętać tę lekcję i przekazać ją innym, a także pielęgnować i zachować wizję dziecka, które potrafi samodzielnie myśleć i działać” (Dahlberg, 1997). Wiele z zakładanych przez rodziców przedszkoli przetrwało długie lata, a obecnie wchodzi w skład sieci głównie publicznych oraz niepublicznych placówek, do których uczęszcza 40 procent dzieci w wieku do 3 lat i 86 procent dzieci w wieku od 3 do 6 lat.

Podstawą podejścia pedagogicznego rozwijanego w Reggio Emilia jest wyobrażenie dziecka jako zdolnego, silnego, bogatego w różnego rodzaju potencjał i zasoby; dziecka, które chce się rozwijać, jest ciekawe świata i nim zadziwione; dziecka, które od urodzenia pragnie komunikować się z innymi i wyrażać siebie (Rinaldi, 1998, s. 114). W dzieciach widzi się osoby, które od samego początku życia mają potrzebę poznawania i rozumienia swoich doświadczeń, a rolą dorosłych jest je w tym wspierać. W Reggio przywiązuje się ogromną wagę do dostrzegania i doceniania potencjału dzieci, które, jak twierdził twórca tego systemu, Loris Malaguzzi, „mają zdolności znacznie wykraczające poza te, o których zwykle nam się mówi [...]; potencjał większy, niż zwykle im przypisujemy” (Rinaldi, 2006, s. 55). Z tym wiąże się także przekonanie, że obowiązkiem nauczycieli jest dbać o to, by zdolności tych nie zniszczyć. W praktyce oznacza to niezwykle poważne myślenie o tym, jak organizować edukację przedszkolną w taki sposób, by dzieci

mogły ciągle się rozwijać, by podtrzymywać i wzmacniać ich ciekawość i chęć rozumienia świata. Ma to swoje określone skutki, wśród których znajdują się:

- zdecydowana rezygnacja z planowanych ogólnie programów nauczania. Jak twierdził Malaguzzi, podejście oparte o sztywne plany, scenariusze zajęć, rytuały jest głęboko niedemokratyczne i doprowadziłoby do nauczania bez uczenia się, a skazanie szkół i dzieci na formularze, podręczniki, szablony byłoby dla nich upokarzające (Malaguzzi, 1998, s. 87-88);
- zastąpienie ogólnych planów serią projektów badawczych, których tematy wypływają z zainteresowań dzieci; wymaga to starannej obserwacji i słuchania dzieci, aby poznać ich pytania i wątpliwości, które chciałyby dogłębniej zbadać;
- odejście od zajęć dydaktycznych prowadzonych przez nauczyciela z całą grupą na rzecz aktywności dzieci w małych grupach, przy minimalnym bezpośrednim udziale osób dorosłych. Nauczyciele przede wszystkim dbają o to, by dzieci przebywały w odpowiednio stymulującym środowisku, zadają im dobre pytania (takie, które sprowokują lub podtrzymują ich aktywność), obserwują i dokumentują. „[Dorośli] muszą tworzyć sytuacje oraz dokonywać licznych wyborów, które ułatwią dzieciom pracę. Dorośli muszą ustawicznie przyglądać się temu, co się dzieje, dyskutować nad tym między sobą oraz wykorzystywać to, czego się dowiedzą, do podjęcia decyzji o tym, w jakim stopniu włączyć się w działania, aby utrzymać motywację dzieci na wysokim poziomie” (tamże, s. 91);
- stwarzanie dzieciom warunków do wyrażania siebie i tego, co poznają na wiele sposobów (za pomocą „stu języków”, które mają do dyspozycji wszystkie dzieci dopóty, dopóki świat dorosłych większości z nich im nie ukradnie, jak pisał Malaguzzi), co staje się możliwe między innymi dzięki zorganizowaniu w przedszkolach *atelier*, czyli swojego rodzaju warsztatu/pracowni, w której dzieci mają dostęp do najróżniejszych materiałów i narzędzi, pozwalających im na eksplorowanie i kreatywne wyrażanie tworzonych przez siebie teorii;
- kompleksowe myślenie o przedszkolu jako przestrzeni uczenia się. Wszystkie decyzje podejmowane w instytucjach dla małych

dzieci - dotyczące organizacji przestrzeni, posiłków, założenia *atelier*, rodzaju materiałów dostarczanych dzieciom - uznaje się za decyzje pedagogiczne.

Zmiana wyobrażenia dziecka i sposobu pracy pedagogicznej wiąże się bezpośrednio ze zmianą wyobrażenia nauczyciela. W Reggio Emilia zrezygnowano zupełnie z myślenia o nauczycielu jako kimś, kto dominuje w sytuacji edukacyjnej, kto posiadał wiedzę i może ją przekazać dzieciom na rzecz wyobrażenia nauczyciela jako osoby uczącej się (stąd ogromny nacisk na ciągły rozwój zawodowy) i badacza, który, poza organizowaniem materialnych i emocjonalnych warunków dla aktywności poznawczej dzieci, wraz z nimi poszukuje odpowiedzi na stawiane przez nie pytania oraz ustawicznie próbuje zgłębić ich procesy uczenia się. Dwie kwestie są tu szczególnie istotne:

- Bliska współpraca między nauczycielkami. W Reggio Emilia z każdą grupą pracują dwie nauczycielki, które przez większość dnia przebywają w przedszkolu razem, wspólnie planując, obserwując, dyskutując, wspierając się. Nauczycielki nie są jednak jedynymi osobami odpowiedzialnymi za zapewnianie dzieciom jak najlepszych warunków do rozwoju. Są one wspierane przez *pedagogisti*, czyli swojego rodzaju doradców pedagogicznych, wspierających nauczycielki w pracy, a także *atelieristi*, osoby z wykształceniem lub praktyką w zakresie sztuk pięknych, odpowiedzialne za *atelier*, wraz z nauczycielkami towarzyszące dzieciom w realizacji projektów. Co więcej, w Reggio Emilia uznaje się, że odpowiedzialność za edukację dzieci ponosi cała społeczność (*Indications. Preschools and infant-toddler centers of the municipality of Reggio Emilia*, 2010, s. 7), co na poziomie przedszkola przejawia się w tym, że w pracę pedagogiczną włączany jest także personel pomocniczy, kucharki, itp. Wszystkie osoby pracujące w przedszkolu uczestniczą w spotkaniach szkoleniowych i systematycznie doszkadzają się, gdyż wszyscy muszą rozumieć, jakie znaczenie ma to, co dzieje się w przedszkolu. Co więcej, każda z tych osób ma inne doświadczenia, inną perspektywę, a ciągła wymiana i wspólna refleksja umożliwia wszystkim rozwój.

- Dokumentacja pedagogiczna. Dokumentacja stanowi podstawę projektu pedagogicznego w Reggio Emilia. Jest traktowana jako „procedura, która sprawia, że działanie edukacyjne (nauczanie) pozostaje w dialogu z procesami uczenia się przez dzieci” (Rinaldi, 2006, s. 57). Nie oznacza więc tworzenia obiektywnego rejestru aktywności i/lub osiągnięć dziecka, który mógłby posłużyć dokonaniu oceny lub wesprzeć pamięć; dokumentacja ma przede wszystkim na celu uwidocznienie procesów uczenia się i konstruowania wiedzy. Proces dokumentowania obejmuje, z jednej strony, gromadzenie materialnych śladów aktywności intelektualnej dzieci (będą to na przykład dokumenty, notatki, arkusze obserwacji, opisy zdarzeń, nagrania audio i wideo, zdjęcia, spisane wypowiedzi dzieci, dziecięce wytwory), a z drugiej - i to szczególnie istotny wymiar tego procesu - interpretację zebranych materiałów dokonywaną wspólnie przez nauczycieli. W ten sposób, dokumentacja staje się podstawą budowania teorii dotyczących nie tylko wiedzy konstruowanej w danej grupie, ale i bardziej uniwersalnych teorii uczenia się przez dzieci (tamże).

Co z podejścia rozwijanego w Reggio Emilia może pomóc w próbach odnalezienia rozwiązań prowadzących ku lepszej edukacji? Przede wszystkim, trzeba zauważyć, że sprawia ono, że edukacja może stać się działaniem głęboko satysfakcjonującym zarówno dla dzieci, jak i nauczycielek. Dzieci mają możliwość przebywania w środowisku, w którym czują się bezpieczne, docenione i zauważone; w którym mogą zadawać pytania rzeczywiście dla nich istotne i poszukiwać na nie odpowiedzi, zamiast co rok odkrywać, że jesienią spadają liście, a wiosną na drzewach pojawiają się pączki. Jak twierdził Malaguzzi, „możemy być pewni, że jeśli odmówimy dziecku zdolności, możliwości i radości związanych z wymyślaniem i dociekaniem, dziecko umrze. Dziecko umrze, jeśli odbierzemy mu radość zadawania pytań, badania, dociekania. Dziecko umrze, jeśli nie będzie miało poczucia, że osoba dorosła jest wystarczająco blisko, żeby dostrzec, jak ogromną siłę, energię, inteligencję, inwencję, zdolność i kreatywność ma dziecko” (tamże, s. 55-56). W przedszkolach i żłobkach w Reggio dba się o to, by

żyło, a wtedy okazuje się, jak wiele potrafi osiągnąć dziecko, które zostanie obdarzone zaufaniem (Karwowska-Struczyk, 2012, s. 224-233).

W Reggio Emilia mówi się, że bogate dziecko pociąga za sobą kolejne bogactwa; postrzegając dziecko jako kompetentne, kreatywne, inteligentne, i dostosowując swoje działania pedagogiczne do takiego wyobrażenia, nauczycielki same stają się bogate. Podążając za dziećmi, a nie za planem (Malaguzzi, 1998, s. 88), nauczycielki nigdy nie mogą stać w miejscu, nieustannie się uczą i rozwijają. Do cytowanej powyżej wypowiedzi Malaguzziego Carlina Rinaldi dodaje: „Gdy umiera dziecko, umiera też nauczycielka, bo nauczycielka ma dokładnie taki sam cel, jak dzieci: odnaleźć poczucie sensu swojej pracy i swojego istnienia, dostrzec wartość i znaczenie tego, co robi, uniknąć bycia nijaką i anonimową, zobaczyć satysfakcjonujące rezultaty swojej pracy i zdolności” (Rinaldi, 2006, s. 56). Dużo łatwiej jest widzieć sens tego, co się robi i uniknąć poczucia frustracji, zniechęcenia i zgorzknienia, gdy nie pozwoli się sobie na bycie upokarzaną przez sztywne programy i scenariusze. Przykład Reggio Emilia pokazuje, że warto wyobrażać sobie inne możliwości oraz zdobyć się na odwagę, by je wprowadzać w życie.

Myślenie o edukacji małych dzieci rozwijane w Reggio Emilia może skłonić do postawienia sobie różnego rodzaju pytań. Chciałybyśmy wskazać na te, które wydają się mieć najistotniejsze znaczenie:

- Jak myślę o dziecku? Czy widzę jego zdolności, talenty, zasoby, czy raczej dostrzegam najpierw to, czego jeszcze nie wie, nie umie, nie potrafi; czy zwracam uwagę na jego mocne strony, czy na braki i luki, które należy jak najszybciej wypełnić?
- Czy robię wszystko, co mogę, aby rozwijać potencjał dziecka tak bardzo, jak to możliwe; czy dbam o podtrzymywanie jego ciekawości, zainteresowania, dociekliwości, radości z poszukiwania odpowiedzi na pytania? Czy rzeczywiście pomagam mu w zrozumieniu jego doświadczeń? Czy nie okradam go z większości języków, które posiada, próbując wepchnąć je w przygotowane odgórnie, uniwersalne ramy?

## Od dyrektywności do towarzyszenia dzieciom w rozwoju – sieć żłobków w polskim mieście

Kolejny przykład jest być może nieco skromniejszy, ale także niezwykle inspirujący. To przykład badań w działaniu prowadzonych w sieci kilkudziesięciu żłobków w dużym polskim mieście, opisanych przez Lucynę Telkę w książce pt. *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków* (2009; por. też Klus-Stańska, 2009). Ten trwający sześć lat proces identyfikowania dominujących praktyk, refleksji nad nimi i poszukiwania alternatywnych rozwiązań, dokonujący się we współpracy osoby z zewnątrz (badacza pomagającego pracownikom w analizie własnej praktyki) i pracowników placówek, zorientowany był na przeobrażanie żłobków w taki sposób, aby lepiej zaspokajać potrzeby rozwojowe dzieci oraz wzmacniać ich autonomię i partycypację, przechodząc od sterowania rozwojem dzieci do towarzyszenia im w rozwoju. Telka nie nazywa wprowadzanych rozwiązań demokratycznymi, ale opierają się one na wyobrażeniu dziecka, które jest kompetentne, zdolne do samodzielnego działania, godne zaufania i które ma prawo do wpływania na swoje życie w żłobku.

Wzmacnianie samodzielności i autonomii dzieci w żłobkach dokonywało się w dobrze znanych, wydawałoby się mało istotnych obszarach codziennego życia w placówce. Telka pokazuje, jak w każdym z nich następowało – powolne i nierzadko trudne – przejście od dyrektywności do tworzenia warunków umożliwiających większą aktywność własną dziecka. Wśród omawianych obszarów znajdują się między innymi twórczość plastyczna dzieci oraz ich zabawy.

### Twórczość plastyczna

Dzieci w żłobku często podejmują aktywność plastyczną zarówno z inspiracji opiekunek (w ramach zabaw zorganizowanych), jak i samoistnie. Jak zauważa Telka, choć jako cel zabaw przedstawiano kształtowanie wyobraźni twórczej dziecka, w praktyce tworzono warunki do aktywności zasadniczo odtwórczej. Przejawiało się przede wszystkim w tym, że dzieci niemal nigdy nie rysowały samodzielnie, na czystej kartce papieru, ale kolorowały szablony przygotowane przez



opiekunki. W opracowywanych przez nauczycielki planach zabaw plastycznych nie pojawiały się żadne odwołania do samodzielności, spontaniczności lub ciekawości dzieci, wymieniano natomiast cele takie jak „dokładne wykonanie pracy” lub „dbałość o estetykę pracy” (Telka, 2009, s. 87). W efekcie, aktywność, która mogła (i deklaratywnie miała) prowadzić do rozwijania kreatywności dzieci, w rzeczywistości nie przynosiła istotnych korzyści rozwojowych, nie sprawiała dzieciom znaczącej radości oraz uczyła je podporządkowania poleceniom dorosłych, określających precyzyjnie sposób, czas i miejsce wykonania zadania plastycznego.

Próby przekształcenia tego obszaru codziennej praktyki wiązały się przede wszystkim z zastępowaniem szablonów czystą kartką, w większym stopniu umożliwiającą dzieciom wyrażanie siebie i swojej wiedzy o świecie (tamże, s. 83). Jak pokazuje Telka, wprowadzenie takiej zmiany wymagało od opiekunek zmierzenia się z pytaniem, który rodzaj aktywności plastycznej sprzyja dziecku, jak również przepracowania własnych wyobrażeń i przekonań dotyczących tego, co dziecko potrafi zrobić (czy jest w stanie wykonać pracę bez słownego lub fizycznego - przez manipulowanie dłonią dziecka - ukierunkowania ze strony opiekunki?), czego oczekują rodzice (czy cieszą się, widząc „ładne”, a więc wykonane z pomocą dorosłych, czy samodzielne prace dzieci?), jaka jest rola opiekunki (tworzy warunki do aktywności? Wspiera? Przekazuje określone umiejętności?). Choć opiekunki zaczynały z czasem dostrzegać wartość samodzielnych prac dzieci (a także ich, początkowo nieoczywiste, piękno) i akceptować taką formę aktywności, dla wielu osób ta - wydawałoby się - prosta i nieznaczna zmiana okazała się dużym wyzwaniem.

## Zabawa

Zabawa stanowi podstawową formę aktywności dzieci. W żłobku pojawiała się w postaci zabawy spontanicznej (będącej czasem, jak odkryła Telka, zabawą pozornie spontaniczną) oraz zorganizowanej. Opiekunki przygotowywały propozycje przeciętnie pięciu dziennie zabaw zorganizowanych, często o dydaktycznym charakterze i prowadzonych zwykle z całą grupą dzieci, co przy niektórych rodzajach zabaw powodowało między innymi, że dzieci marnowały czas i nudziły się, czekając

na swoją kolej. Dorośli zakładali, że dzieci wezmą udział w zabawie, a także dbali o to, aby wykonywały zaplanowane czynności lub siedziały w określony sposób. Telka podsumowuje: „Dorośli, planując zabawy, starał się dbać o wszechstronny rozwój wychowanka. Wydaje się jednak, że w toku realizacji planu «gubiło się» przy tym dziecko” (tamże, s. 102).

Przeobrażenia w tym obszarze wiązały się zatem z podjęciem próby organizowania sytuacji zabawowych zorientowanych raczej na tworzenie ogólnych ram, które dziecko mogłoby samodzielnie wypełniać, niż szczegółowym planowaniu jego aktywności. W praktyce oznaczało to między innymi:

- zmianę proporcji zabaw zorganizowanych do swobodnych na korzyść tych drugich;
- przejście od prowadzenia zabaw z jedną, dużą grupą do zabaw w małych, kilkuosobowych grupach;
- poszukiwanie nowych przestrzeni do zabaw: wyjście poza jadalnię i bawialnię jako typowe miejsca zabaw do łazienki, na korytarz, do dotychczas niewykorzystanych pomieszczeń.

Niezwykle istotnym wymiarem procesu przemian było, towarzyszące zmianom konkretnych praktyk, przeobrażanie koncepcji dziecka, którą posługiwały się opiekunki. Jak zauważa Telka, początkowo było to wyobrażenie dziecka, które można by ująć w następujący sposób: „wymagający pomocy, bo niesamodzielny, oczekujący wsparcia, bo jeszcze nie umie, chcący pocieszenia, bo nie wszystko rozumie” (tamże, s. 105). Z czasem, pojawiało się myślenie o dziecku, które jest kompetentne, wysuwa własne pomysły, może coś współtworzyć i wybierać (tamże, s. 91). To nowe rozumienie przekładało się z kolei na dostrzeżenie konieczności innego rodzaju interakcji i pracy z dziećmi, w tym przede wszystkim „oduczenia się” przez dorosłych własnej dużej aktywności.

Czego możemy się nauczyć z tego przykładu? Przede wszystkim Telka udowadnia, że możliwe jest dokonanie radykalnych przeobrażeń placówki, podważając w ten sposób powtarzane czasem przez nauczycielki przekonanie, że „zawsze tak było i nic nie da się z tym zrobić”. Co szczególnie istotne, Telka pokazuje, w jaki sposób zmiany można wprowadzać. Warto tu zwrócić uwagę na dwa elementy:

- Obserwacja własnej praktyki pedagogicznej i refleksja nad nią

Telka zauważa, że pracownicy żłobków musieli podjąć świadomy i systematyczny wysiłek uczenia się, jak obserwować, gdyż początkowo w ogóle nie podejmowali obserwacji dziecka, która miałaby doprowadzić do zmodyfikowania ich własnego działania (tamże, s. 99-100). Uważne obserwowanie zarówno dzieci, jak i siebie w relacjach z dziećmi i rodzicami, pozwoliły opiekunkom dostrzec złożoność codziennego życia i wielowymiarowość własnych działań, a w efekcie uchwycić momenty, w których rzeczywiście towarzyszyły dziecku w rozwoju, ale też i te, gdy nieświadomie i nieintencjonalnie je krzywdziły (co Telka nazywa „łagodną przemocą”), hamowały jego aktywność, nadmiernie pomagały. Przekonywały się też, że wiele wymiarów życia w żłobku jawi się zupełnie inaczej z perspektywy dorosłego niż z perspektywy dziecka (na przykład zabawy swobodne postrzegane jako chaos przez dorosłych dla dziecka są życiem we własnym tempie) (tamże, s. 183). Jak stwierdza Telka, „obserwowanie dziecka, jego zabawy, posiłku, pozwala opiekunce «uczyć się go», dostrzec i zrozumieć jego oczekiwania, możliwości, pomysły na działanie. Zobaczyć na własne oczy, że swoboda nie rodzi anarchii, czysta kartka nie nudzi, samodzielne jedzenie nie powoduje głodu, niezadowoloną z powodu zabrudzonego ubrania mamę można przekonać. Obserwowanie własnej praktyki pozwala również dostrzec, że opiekunka się spieszy, że nadmiernie pomaga, że pięć zabaw, jedna po drugiej, to zbyt dużo” (tamże, s. 207).

- Praca w zespole

Tworzenie przestrzeni do dyskusji, wymiany refleksji, poszukiwań nowych rozwiązań, było istotnym wymiarem procesu zmiany. Opiekunki były zapraszane do rozmów o swoich doświadczeniach pracy z dziećmi, wynikach obserwacji, czytanych tekstach, a wreszcie do opracowania projektu pedagogicznego placówki. Jak zauważa Telka, wspólne rozmowy o własnej praktyce, a zwłaszcza jej problematycznych wymiarach, wymagają odwagi, jednak ważne jest uświadomienie sobie, że nie mają one na celu wskazywania winnych, ale poszukiwanie sposobów na uniknięcie niewłaściwych rozwiązań w przyszłości (tamże, s. 177-218). Odwagi wymaga także inny aspekt pracy w zespole - wzajemne obserwowanie swoich działań pedagogicznych i poddawanie ich pod wspólną dyskusję. Ta, często dla nauczycielek trudna praktyka,

miała jednak fundamentalne znaczenie dla uchwycenia nieoczywistych, nieuświadomianych wymiarów własnych działań.

I w tym przypadku można postawić sobie kilka pytań:

- Czy mam świadomość znaczenia własnych działań pedagogicznych w szerokim kontekście życia w żłobku/przedszkolu/szkole? Czy wiem, jak *rzeczywiście* wpływają one na dzieci?
- Czy systematycznie i uważnie obserwuję własną pracę i poddaję ją refleksji?
- Czy przyczyniam się do budowania zespołu pedagogicznego, który wspólnie podejmuje trud tworzenia jak najlepszych warunków do wspierania rozwoju dzieci?

## Metoda projektowania okazji edukacyjnych

Pytanie o to, czy możliwa jest zmiana w edukacji, która zwiększałaby szanse na wzrost autonomii i poczucia sensowności zaangażowanych w nią osób - dzieci i dorosłych, wiele lat temu stało się dla nas na tyle intrygujące, że na Uniwersytecie Wrocławskim w zespole Wrocławska Szkoła Przyszłości podjęliśmy prace nad projektem zmian w polskiej szkole<sup>7</sup>. Po kilku latach przygotowań teoretycznych przybrały one realny kształt, kiedy w połowie lat 80. ubiegłego wieku rozpoczęliśmy wraz z dwiema nauczycielkami, Bernadettą Wieczorek-Ślusarek i Bożeną Zakrzewską-Doszyń oraz dwudziestoosobową grupą 4-latków, trzyletni program „Alternatywa w edukacji przedszkolnej” (Zwiernik, 1996). Założyliśmy, że cele naszej pracy sytuować się będą w trzech obszarach określonych przez nas jako:

- samodzielność poznawcza i praktyczna;
- innowacyjność;
- kooperacja.

Oznaczało to, że kompetencje dzieci w tych zakresach wspierane były przez nas podczas całego, trzyletniego cyklu edukacji, nie tylko podczas intencjonalnie tworzonych sytuacji, ale także w trakcie zwykłych, powszednich zdarzeń składających się na przedszkolną codzienność.

<sup>7</sup> W pracach zespołu uczestniczyła jedna z nas - Jolanta Zwiernik.

Centralnym punktem spotkań nauczycielek z dziećmi była wypracowywana wówczas w naszym zespole *metoda projektowania okazji edukacyjnych*, której zasadnicze elementy zostaną teraz przedstawione.

Formę, jaką przyjął zapis, określiliśmy jako projekt, która to nazwa sygnalizuje jego odmienność od gotowego do realizacji scenariusza i zakłada, że jest on szkicem, pomysłem, projektem właśnie, który w trakcie realizacji może ulec modyfikacji.

## Elementy *metody projektowania okazji edukacyjnych*

Przystępując do opracowania projektu spotkania z dziećmi, trzeba zastanowić się, po co chcemy się z nimi spotkać? Czemu służyć będą proponowane w nim działania? Co będzie ich dominantą? Prowadzi to do określenia:

1. **Przedmiotu odkrycia dziecka**, który ukierunkowuje myślenie o tym, co dzieci mogą same dla siebie odkryć w zdarzeniach zaaranżowanych przez nauczyciela. Pomocą w opracowaniu tego zagadnienia może być propozycja Anny Brzezińskiej (1987, s. 95), która, odwołując się do postaw człowieka wobec świata wyróżnionych przez Mukarowskiego (poznawczej, praktycznej, estetycznej), wyróżniła trzy typy działania dziecka - poznawanie, używanie i tworzenie. A więc, zastanawiając się nad sensem projektowanej okazji, warto rozważyć, czy jej celem będzie *poznanie* (*badanie, konstruowanie*) przez dziecko czegoś, czego dotychczas nie znało lub nie rozumiało; czy raczej będzie to okazja do tego, żeby nauczyć się *posługiwać* nowymi, albo znanymi z innych sytuacji, narzędziami, słowami czy innymi środkami wyrazu; czy też chodzić będzie o okazję umożliwiającą mu *tworzenie* czegoś zupełnie nowego w jego dotychczasowym zasobie doświadczeń. Warto zaznaczyć, że podział ten nie jest całkowicie rozłączny. Oddzielenie procesów *poznawania* i *tworzenia* nie oznacza, że ten pierwszy nie ma charakteru twórczego i ogranicza się do prostego nabywania wiedzy, której źródłem jest wiedzący dorosły. Wśród dydaktyków coraz powszechniejszy jest pogląd, że procesy poznawcze to akty kreacji przejawiające się w interpretowaniu poznawanej/doświadczonej rzeczywistości, co w efekcie prowadzi do konstruowania znaczeń składających się na wiedzę osobistą poznającego podmiotu, także małego dziecka.

**2. Punkt wyjścia do zajęć** to początek spotkania z dziećmi. Może nim być przedmiot, obraz, gest, słowo, dźwięk, zapach - coś, co pobudzi dziecięcą wrażliwość zmysłową, co zaintryguje dzieci, przyciągnie ich uwagę, obudzi ciekawość i zainteresowanie tym, co będzie treścią projektowanych okazji. Celem punktu wyjścia jest wzbudzenie wewnętrznej motywacji dzieci do uczestniczenia w zajęciach, wytworzenie w nich gotowości do uczenia się. „Gotowość bowiem - powiada Jerome S. Bruner - nie jest stanem, na który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba ją wykształcić lub stworzyć jej sprzyjające warunki rozwoju” (Bruner, 1974, s. 56).

Zdarzenia, aranżowane w punkcie wyjścia do zajęć, mają swoją kontynuację w rozmowach prowadzonych wokół nich przez nauczycielkę i dzieci. Jest to okazja do dzielenia się posiadaną wiedzą, opowiadania o wydarzeniach zapisanych w osobistym doświadczeniu, zgłaszania pytań i wątpliwości wokół tematu toczącej się rozmowy. Nie zawsze można liczyć na jej samobieżność w gronie przedszkolaków, dlatego dobrze, żeby nauczycielka była jej uważnym uczestnikiem i, gdy to konieczne, podtrzymywała jej płynność.

Innym, ważnym zadaniem nauczycielki podczas opracowywania projektu, jest zastanowienie się nad zagadnieniem-problemem, wokół którego będzie się toczyć aktywność dzieci w dalszej części zajęć. Ten fragment projektu ma decydujące znaczenie w przejściu od pomyślanego przez nauczycielkę przedmiotu odkrycia dziecka do zadań, których wykonywanie może wspierać dzieci w procesie jego odkrywania. Może zdarzyć się tak, że w trakcie wymiany informacji, zainicjowanej zdarzeniem zaaranżowanym w punkcie wyjścia, dzieci same sformułują pytanie-problem, którym warto się zająć w dalszej części zajęć. Wówczas propozycja nauczycielki może być jego dopełnieniem, ofertą alternatywną lub też może w ogóle się nie pojawić, jeśli uzna ona, że pomysły dzieci w równym stopniu prowadzą do podjęcia aktywności zmierzającej do przedmiotu odkrycia.

Ważne jest, żeby w punkcie wyjścia do zajęć uczestniczyły wszystkie dzieci, albowiem wówczas zostaje przedstawiona tematyka, która będzie kontynuowana w dalszym ich przebiegu. Wymóg ten nie jest konieczny w odniesieniu do dalszych etapów projektu.

3. Kolejnym elementem *metody projektowania okazji edukacyjnych*, inicjującym aktywność dzieci, są *zadania*<sup>8</sup>. Szczególne znaczenie we wspieraniu rozwoju dzieci mają zadania otwarte, czyli takie, które dopuszczają znaczną różnorodność dróg dojścia do końcowego wyniku i samych wyników. Są one podatne na włączanie nowych pomysłów, jakie mogą pojawić się już w toku podjętej aktywności, co często zdarza się podczas rozwiązywania zadań dywergencyjnych, czyli takich, których rezultat nie jest ściśle określony, a wachlarz trafnych rozwiązań jest szeroki. Opowiedzenie się za dominacją zadań otwartych nie oznacza jednak rezygnacji z zadań zamkniętych, w których zbiór wyników i/lub możliwych sposobów ich uzyskania jest ograniczony. Mają one swoje odrębne znaczenie we wspieraniu procesów rozwojowych, dostarczają bowiem informacji, co do których panuje powszechna zgoda, a zarazem potrzebnych w życiu każdemu.

Zastanawiając się nad propozycją zadań dla dzieci w wieku przedszkolnym, warto pamiętać o wielopłaszczyznowym poznawaniu przez dziecko rzeczywistości przyrodniczej i społecznej wyrażającym się, według określenia Jerome S. Brunera (1978, s. 548), w trzech formach reprezentacji - enaktywnej (działaniowej), ikonicznej i symbolicznej. Z nich to Anna Brzezińska (1987, s. 92) wywodzi trzy płaszczyzny kontaktowania się dziecka ze światem - poprzez ruch, własne działania; poprzez obraz i poprzez słowo, które przyjmują formę *aktywności muzyczno-ruchowej*, *działaniowej*; *aktywności plastyczno-konstrukcyjnej* i *aktywności werbalnej*. Dobrze, jeśli te rozwojowe cechy aktywności dziecka zostaną uwzględnione w oferowanych dzieciom zadaniach. Postulat ten podyktowany jest koniecznością respektowania indywidualnych upodobań i możliwości dzieci, które będą decydować o rodzaju podjętej aktywności. Każda z nich zawiera w sobie potencjał rozwojowy ujawniający się podczas zmagania się dzieci z problemem w trakcie realizacji zadań.

<sup>8</sup> Termin „zadanie”, według T. Tomaszewskiego, określa związek między stanem wyjściowym, w którym kształtuje się antycypacja wyniku czynności, a stanem końcowym, który ma być dopiero osiągnięty. Warunkiem przekształcenia percepcji sytuacji na zadanie do wykonania jest umiejętność rozpoznania obiektywnej sytuacji i zrozumienia znaczenia poszczególnych jej elementów (za: Tomaszewski, 1984, s. 127).

Zadania są zazwyczaj konkretyzacją problemu ogólnego i wskazują na możliwość podjęcia aktywności będącej przejawem ustosunkowania się do kwestii, jakie pojawiły się w rozmowach prowadzonych w początkowej fazie zajęć. Cenne są zwłaszcza te, które aktywizują dziecięcą interpretację zjawisk i sytuacji, przejawiającą się w nadawaniu sensu zdarzeniom ułożonym w określonym kontekście. Istotne jest, by „dzieci mogły się w nich doszukać jakiegoś znaczenia [...] dziecko będzie się starało rozwiązać problem wówczas, gdy zda sobie sprawę, że on naprawdę istnieje”, powiada Jerome S. Bruner (1974, s. 213). Wtórzuje mu John Dewey pisząc: „jeżeli dziecko ma jakiś cel osobisty, to ten je popycha w sposób naturalny do szukania środków, aby go osiągnąć” (Dewey, 2006, s. 114).

Tak więc, obmyślając zadania dla dzieci, trzeba zwrócić uwagę na to, by aktywizowały one ich wiedzę osobistą i miały przejrzystą strukturę - pokazywały pewien stan faktyczny, inicjujący aktywność dziecka zmierzającą do rozwiązania problemu. Czynnikiem skłaniającym do podjęcia aktywności jest ciekawość będąca, zdaniem Jerome S. Brunera, prototypem motywacji wewnętrznej. „Naszą uwagę przyciąga to, co niejasne, nieskończone lub niepewne. I skupia ją na sobie, dopóki dana rzecz nie stanie się jasna, skończona i pewna. Źródłem zadowolenia jest wyjaśnienie, a nawet samo szukanie wyjaśnienia” (Bruner, 1974, s. 162). To właśnie proces poszukiwania ma decydujące znaczenie dla przebiegających w umysłach dzieci procesów uczenia się budujących ich wiedzę o świecie i sobie samym.

Bywają tematy, które nie wzbudzają zainteresowania wszystkich dzieci i wówczas część z nich może odejść do zabaw swobodnych. Warto wykorzystać takie zdarzenie jako okazję, aby wynegocjować z dziećmi warunki zachowania respektującego potrzeby rówieśników realizujących zadania. W praktyce, często obserwowaliśmy naprzemiennność działań dzieci, tzn. te, które podjęły zadanie, po jego wykonaniu przechodziły do zabaw swobodnych lub podejmowały kolejne zadanie. Natomiast dzieci, które nie podjęły zadania od razu, po czasie spędzonym na zabawie swobodnej często, obserwując zaangażowanych w zadanie rówieśników, zaczynały im towarzyszyć.

Po ukończeniu zadań przez dzieci warto znaleźć czas na to, by te, które chcą, mogły zaprezentować rezultaty swojej pracy rówieśnikom i nauczycielce. Jest to okazja do tego, by pokazać opracowaną



w małym zespole dziecięcym scenkę teatralną czy wykonane własnoręcznie „instrumenty” muzyczne; zaprezentować wspólnie wymyśloną piosenkę, opowiadanie czy wierszyk; przedstawić swój rysunek, szkic czy inną pracę plastyczną/konstrukcyjną lub wykonać doświadczenie pozwalające ustosunkować się do problemu sformułowanego na początku zajęć związanego, na przykład, z rozchodzeniem się fali głosowej, rozpuszczalnością różnych substancji w wodzie, łączeniem kolorów, itp. Trzeba też zaakceptować, że niektóre dzieci nie będą chciały tego robić, inne nie będą widziały takiej potrzeby, bo nie każde zadanie prowadzi do wyniku. Niektóre z nich dzieją się „tu i teraz” (akompaniament muzyczny, scenka dramatowa, aktywność z użyciem wody, światła, piasku, itp.) i bardziej chodzi w nich o doświadczanie przez dzieci określonych stanów emocjonalnych, niż o uzyskanie widocznych efektów. Z kolei zadania zorientowane na wynik sprawiają, że dzieci uczą się dostrzegać związków pomiędzy antycypowanym stanem końcowym a własną aktywnością, prowadzącą do wypracowania konkretnych rezultatów, oraz, co nie mniej ważne, doświadczają społecznego odbioru efektów swojej pracy, które nierzadko muszą „obronić” przed dociekliwymi pytaniami rówieśników.

W tych procesach wymiany doświadczeń i negocjowania stanowisk, jakie ujawniają się podczas (i po) realizacji zadań, istotna rola przypada nauczycielce. Jej wrażliwe reagowanie na dziecięce strategie, zorientowane na rozwiązanie/ustosunkowanie się do kwestii obecnych w zadaniu, może pomóc zestroić nowo odkryte fragmenty wiedzy - już osobiście przetworzone, ożywione nadanym przez dzieci ich własnym sensem - z tym, co dotychczas wiedziały. Te nowe, wytworzone przez nie teorie, mogą płynnie wtopić się w ich dotychczasowy obraz świata; mogą, różniąc się, razem egzystować; ale mogą też zderzyć się z nim prowadząc do dysonansu poznawczego stanowiącego znakomitą okazję do nowych odkryć.

4. Ostatnim punktem omawianej metody są **warunki materialne**, które stanowią znaczący kontekst projektowanych okazji edukacyjnych. W ich skład wchodzi zarówno otoczenie, w jakim planuje się spotkanie z dziećmi (może to być sala przedszkolna, ogród, warsztat rzemieślniczy czy zaprzyjaźniony dom); przedmioty, dźwięki, ilustracje, jakie zostaną wyeksponowane w punkcie wyjścia do zajęć, jak też materiały i narzędzia, jakie dzieci będą mogły wykorzystać, realizując

zadania. Będą to zarówno, stanowiące wyposażenie sali przedszkolnej, zabawki, materiały plastyczne, magnesy, pryzmaty, proste układy elektryczne, instrumenty i nagrania muzyczne, albumy i książki, jak też te przedmioty, które trzeba starannie wybrać i/lub przygotować samemu czy we współdziałaniu z rodzinami dzieci, niezbędne do tego, by zaciekać dzieci i umożliwić im sensowne działania.

Osobne miejsce zajmuje „skrzynia skarbów”, która, w naszym przekonaniu, powinna stanowić stały element wyposażenia pomieszczenia, w jakim przebywają małe dzieci. Jej zawartość to, dorostym na ogół niepotrzebne, szpargały - szpulki, korki, guziki, kamyki, muszelki, kasztany, rulony po papierze różnego formatu, pudełka, ścinki rozmaitych materiałów, pocztówki, gazety itp. Dla dzieci jest ona autentyczną skarbnicą pomysłów realizowanych zarówno podczas zajęć, jak i w zabawach swobodnych.

5. Po napisaniu projektu warto **spojrzeć wstecz**, przeanalizować go ponownie, coś dopisać, może z czegoś zrezygnować. Jest to także okazja do zastanowienia się, na co zwrócić uwagę, jakie mogą być „efekty uboczne” w przebiegu projektowanych zajęć, co warto wyeksponować, które z elementów projektu są szczególnie ważne z punktu widzenia rozwoju dzieci, co pojawiło się w nim nowego, dziwnego, zaskakującego, a czego dzieci mogą nie zauważyć. Jeśli punkt ten miałby być prostym podsumowaniem zajęć, zapisywanie go jest zbędne.

## Warunki realizacji i rezultaty

Opisane części projektu, to elementy „techniczne”, ułożone w porządku logicznym ułatwiającym zaplanowanie przebiegu spotkania z dziećmi. Klamrą spinającą je wszystkie, a zarazem czynnikiem konstytuującym *metodę projektowania okazji edukacyjnych*, są **możliwości wyboru**, jakie oferuje ona zarówno nauczycielce, jak i dzieciom. To do nauczycielki należy wybór przedmiotu odkrycia dziecka; sposobu, w jaki zainteresuje nim dzieci; zadań, jakie im zaoferuje; przestrzeni, w jakiej dzieci będą realizowały zadania. Dzieci z kolei powinny móc zdecydować o tym, czy w ogóle będą chciały realizować zadania proponowane w projekcie, a jeśli wybiorą aktywne uczestnictwo, to one w dużej mierze zdecydują o tym, jakie zadania podejmą; w jaki sposób będą je wykonywać - samodzielnie czy we współpracy z rówieśnikami;

w jakim miejscu; przy użyciu jakich środków. Ten szeroki zakres możliwości wyboru sprawia, że obie strony procesu edukacji - nauczycielka i dzieci - zyskują szanse na podejmowanie samodzielnych decyzji i ponoszenie za nie odpowiedzialności, co wzmacnia w nich przeświadczenie o osobistym wpływie na bieg zdarzeń i o własnych możliwościach w tym zakresie.

W ten sposób *metoda projektowania okazji edukacyjnych* przyczynia się do wspierania naturalnych trendów rozwoju osobowości (Łukaszewski, 1984, s. 370-373), będących rezultatem nie tyle treści zawartych w „Programie wychowania w przedszkolu”, co określonego sposobu pracy z dziećmi. Powoduje to przełożenie akcentu z tego, co jest treścią zajęć, na to, jak jest ona dzieciom uprzystępniana i, w związku z tym, jakiej aktywności się od nich oczekuje - reproduktywnej, bazującej na wiedzy zapamiętanej i czynnościach odtwórczych, czy produktywnej, odwołującej się do odkrywanych/konstruowanych przez dzieci sensów i znaczeń, i czynności o charakterze kreatywnym. Oczywiście, co trzeba podkreślić, opozycja ta jest pewnym uproszczeniem. Trudno zakładać, że uczenie się polega wyłącznie na kreacji. Żeby tworzyć, trzeba mieć z czego, a więc pewne podstawowe informacje o świecie trzeba dziecku przekazać. Problem stanowi pytanie - jak to robić? Czy w sposób mechaniczny, w formie podającej wypełniać chłonny dziecięcy umysł treściami, które my, dorośli uznajemy za ważne, choć w dzieciach nie wzbudzają one ciekawości? Czy też, obserwując uważnie, w co się dzieci bawią, co rysują, o czym rozmawiają, próbować dociec, co je aktualnie interesuje i wokół tych tematów tworzyć *okazje edukacyjne* wyzwalające aktywność dzieci. Opowiadamy się za drugim z wariantów, który pozwala, wychodząc od osobistej wiedzy dzieci, traktować ją jako początek drogi prowadzącej do poznania zasobu publicznej wiedzy naukowej, podzielanej w określonym kręgu społeczno-kulturowym.

Omawiana tu *metoda projektowania okazji edukacyjnych* jest jednym z możliwych rozwiązań, bazujących na wiedzy osobistej dzieci zaangażowanych w realizację zadań w formach właściwych dla okresu wczesnego dzieciństwa. Dzięki temu, wiedza odkrywana/konstruowana przez dzieci podczas aktywności zadaniowej ma szanse stać się kolejną warstwą ich wiedzy osobistej, a jednocześnie, poprzez czynne zaangażowanie dzieci w proces jej odkrywania/konstruowania, wzrasta

szansa na uczynienie jej wiedzą proceduralną (a nie tylko kolekcjoner-ską), która „pozostaje żywa i w toku działania ulega dalszemu rozwojowi, jest wciąż na bieżąco weryfikowana i aktualizowana” (Stemplewska-Żakowicz, 1996, s. 111).

Dopełnieniem prezentacji *metody projektowania okazji edukacyjnych* niech będzie syntetyczny opis efektów, jakie uzyskały nasze przedszkolaki, w porównaniu z dziećmi w tym samym wieku z przedszkoli tradycyjnych (Zwiernik, 1996). Analizowane wyniki odnosiły się do dwóch grup zagadnień obejmujących:

- a) właściwości dotyczące poznawczego aspektu funkcjonowania, takie jak:
  1. aktywna postawa wobec rzeczywistości - liczba i rodzaj pytań;
  2. płynność słowna - szybkość generowania słów na określoną literę;
  3. płynność ideacyjna - test niezwykłych zastosowań kilku wybranych przedmiotów;
  4. umiejętność koncentracji w sytuacji trudnej - budowanie wieży z klocków w ograniczonym czasie;
  5. plastyczność w ujmowaniu rzeczy i zjawisk - reakcje na przedmioty nietypowe;
- b) właściwości dotyczące sfery społeczno-emocjonalnej:
  6. inicjatywa w zabawach swobodnych i w nawiązywaniu kontaktów społecznych;
  7. skłonność do współdziałania przy układaniu puzzli;
  8. chęć niesienia pomocy - analiza sytuacji na obrazkach;
  9. przejawy agresji.

Analiza wyników ujawniła znaczne rozbieżności na korzyść naszych przedszkolaków, w porównaniu z dziećmi z przedszkoli tradycyjnych, w zakresie funkcjonowania poznawczego i mniejsze różnice, choć także na korzyść naszej grupy, w zakresie kontaktów społecznych.

Dodatkowo, zastosowano test dojrzałości szkolnej, uzupełniający powyższe rezultaty o diagnozę zakresu wiedzy dzieci i umiejętności postępowania się nią. Ujawnił on:

- a) nieznaczne różnice, na korzyść naszych przedszkolaków, w zakresie sprawności manualnej i wiadomości skorelowanych

- z percepcją wzrokową, słuchową i orientacją przestrzenną, uzależnionych od dojrzałości układu nerwowego;
- b) znaczne różnice, na korzyść naszej grupy, w zakresie poziomu rozwoju mowy i myślenia, zasobu elementarnych pojęć matematycznych, wiadomości o otoczeniu społeczno-przyrodniczym - w większej mierze zależnych od kształtujących wpływów otoczenia.

Podsumowując prezentację *metody projektowania okazji edukacyjnych*, chcemy podkreślić, iż nie uważamy, że jest ona panaceum na niedostatki polskiej oświaty. Nie jest to metoda uniwersalna - odpowiednia do wszystkich zagadnień i dla każdego nauczyciela. To od niego - jego filozofii edukacyjnej i sposobu bycia z dziećmi - zależy jej powodzenie. Jednak tym, którzy ją wybiorą, umożliwia autentyczne zaangażowanie w działalność stanowiącą wyraz osobistych zainteresowań i aspiracji, a jest to właściwość sprzyjająca sukcesom w każdej dziedzinie działalności człowieka, także w edukacji.

## Zakończenie

Omówione podejścia to jedynie przykłady działań wychodzących poza to, co uznaje się właściwą (lub jedyną możliwą) edukację przedszkolną. Nauczycielki, z którym rozmawiamy, wskazują, że, próbując wprowadzać alternatywne rozwiązania, czasem spotykają się z oporem swoich współpracownic, niepotrafiących wyobrazić sobie możliwości pracy w inny sposób niż ten, który dobrze znają. Podkreślają jednocześnie, jak bardzo ważne jest doświadczenie innego rodzaju edukacji, zobaczenie, że możliwe jest pomyślenie i wprowadzenie w życie odmiennej wizji przedszkola lub szkoły. Może to oznaczać, jak określiła to jedna z nauczycielek, posiadanie „okienka, przez które [można] wyjrzeć [i zobaczyć], że w innych miejscach świata może być inaczej, że edukację można robić inaczej” (Gawlicz, Starnawski, 2014, s. 101). Nie bez znaczenia są również własne doświadczenia edukacyjne, o czym pisze nauczycielka, która doświadczyła demokratycznej edukacji w pierwszych klasach szkoły podstawowej: „poznałam inne podejście i tym trudniej było mi się pogodzić z tym, co mnie później spotkało. Ale dało mi to siłę i motywację, wyobrażenie o tym, jak powinno być

i jak to można zrobić, a przede wszystkim, że się da! O tym myślę i tym staram się kierować w swojej codziennej pracy z dziećmi. Moje doświadczenia są dla mnie motorem i inspiracją” (Trawka, w druku).

Przykłady, które tu omówiliśmy, traktujemy właśnie jako widok zza okna, który może zainspirować do przeobrażania własnej praktyki pedagogicznej w kierunku zwiększania autonomii i samodzielności dzieci oraz ich upodmiotowienia w procesie edukacyjnym. Nie postrzegamy ich jako gotowych do zastosowania recept, ale raczej jako świadectwo tego, że inna edukacja małych dzieci jest możliwa, a w procesie przekształcania instytucji żłobka, przedszkola, szkoły wiele zależy od nauczycieli i nauczycielek: ich przekonań, wiedzy, chęci dążenia do zmiany i odwagi porzucenia utartych schematów. Przykłady te można mnożyć: w różnych miejscach w Polsce i na świecie - czasem na mniejszą, czasem na większą skalę - nauczycielki i nauczyciele podejmują wysiłek wyobrażenia sobie innych możliwości i wprowadzenia ich w życie. Zachęcamy do poszukiwania takich miejsc, do dzielenia się swoimi doświadczeniami z innymi i wprowadzania zmian. Po to, by poczucie, że to, co robią w szkole czy przedszkolu ma sens, miały nie tylko dzieci, ale także ich nauczycielki i nauczyciele.

## Bibliografia

- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Braun, D. (2002). *Badanie i odkrywanie świata z dziećmi*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bruner, J. S. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Brzezińska, A. (1987). *Jak wywoływać skuteczne zdziwienie, czyli o kierowaniu rozwojem dzieci w wieku przedszkolnym*. W: R. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Autonomia dziecka w procesie edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dahlberg, G., *Images of the Child, Knowledge and Learning* (1987). Wykład wygłoszony w Summer Institute of the School of Child and Youth Care, University of Victoria, BC, lipiec 1997.

- Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Dewey, J. (2006). *Szkoła i dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Gawlicz, K. (2009). *Preschools play with power. Constructing the child, the teacher and the preschool in two Polish childcare institutions*, Roskilde University 2009. Pobrano 30 sierpnia 2014, z <http://hdl.handle.net/1800/5153>.
- Giza, A. (red.). (2012). *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse*. Warszawa: FRD im. J.A. Komeńskiego.
- Indications. *Preschools and infant-toddler centres of the municipality of Reggio Emilia*. (2010). Reggio Children, Reggio Emilia.
- Karwowska-Struczyk, M. (2011). Reggio Emilia - pożądana filozofia i praktyka dla edukacji przedszkolnej", *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(14), 48-72.
- Karwowska-Struczyk, M. (2012). *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa: WUW.
- Katz, L. (1998). *What can we learn from Reggio Emilia?* W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children* (s. 27-45). Westport: Ablex.
- Katz, L. (2000). *Jakie są podstawowe potrzeby małych dzieci*, W: T. Ogrodzińska (red.), *Małe dziecko - znaczenie wczesnej edukacji* (s. 9-14). Warszawa: PFDiM.
- Klus-Stańska, D. (2009). Czy można być za młodym na autonomię?. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(10), 239-243.
- Łukaszewski, W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Maj, A. (2010). *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech*. W: Z. Melosik i B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku* (s. 165-174). Poznań-Kraków: Impuls.
- Maj, A. (2011). *Emergent curriculum i progettazione - elastyczne planowanie w edukacji elementarnej*. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać-Zrozumieć-Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji* (s. 115-128). Kraków: Impuls.
- Maj, A. (2013). *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji - z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech*. W: J. Bonar i A. Buła (red.), *Poznać-Zrozumieć-Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji* (s. 129-146). Kraków: Impuls.

- Malaguzzi, L. (1998). *History, ideas, and basic philosophy. An interview with Lella Gandini*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children* (s. 49-97). Westport: Ablex.
- Moss, P. (2007). *Bringing politics into the nursery. Early childhood education as a democratic practice*. Working Paper 43. Bernard van Leer Foundation, The Hague. Pobrano 30 sierpnia 2014, z: [www.bernardvanleer.org/English/Home/Our-publications.html](http://www.bernardvanleer.org/English/Home/Our-publications.html).
- Olczak, A. (2010). *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London and New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (1998). *Projected curriculum constructed through documentation - Progettazione. An interview with Lella Gandini*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children* (s. 113-125). Westport: Ablex.
- Rożek, L. (2011). *Przedszkolanka czy profesjonalista - zmiana czy zamiana?*. W: M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna badania, opinie, inspiracje* (s. 119-120). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Wydawnictwo Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej.
- Telka, L. (2007). *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tomaszewski, T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zwiernik, J. (1996). *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Zwiernik, J. (2006). *Rytuały przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 171-179). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW TWP.
- Żylińska, M. *Jak wykorzystać w szkole potencjał mózgu?* [w tym tomie].
- Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. Pobrano 4 maja 2013, z: <http://www.abc.com.pl/du-akt/-/akt/dz-u-09-50-400>.



- Gawlicz, K., Starnawski, M. (2014). *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Trawka, K. (w druku). *Moja nauczycielka z podstawówki*. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.